

El ProFI: Programa de Formación Inicial del ICE de la UPC

María Pilar Almajano Pablos y Miguel Valero-García

Institut de Ciències de l'Educació

Universitat Politècnica de Catalunya

mpilar@ice.upc.es, miguel@ice.upc.es

1 Introducción

¿Qué se exige a un profesor universitario? ¿Cuál es su perfil? Quizás se constituye por la convergencia de aspectos por una parte personales (intereses, percepciones y motivaciones respecto a la tarea) y por otra parte sociales (en relación a las funciones y responsabilidades profesionales e institucionales que tiene encomendadas – investigación, docencia y gestión-). Es difícil situarnos en un solo perfil de profesor universitario, porque no existe un único "modelo" de profesor, en tanto que la idiosincrasia de cada institución y de cada profesor es diferente. Además, la visión puede variar considerablemente si formulamos la pregunta a los alumnos, a los profesores, a los gestores universitarios o a la sociedad (Sotelo (1997)).

En el momento actual, desde dentro de la Universidad, la percepción que tienen los profesores es que la actividad que más se prima, tanto a nivel de reconocimiento social como de promoción, es la investigación. Naturalmente, se trata de una actividad básica para el desarrollo de la sociedad y es necesario dedicar tiempo y esfuerzos a potenciarla. Para llevar a cabo esta actividad, el profesor se integra en un equipo de investigación constituido y se le va formando en las destrezas mínimas que necesita. Pero la investigación, no es lo único (Rodríguez Espinar (1991)).

En el ámbito de la docencia, se le exige al profesor que destaque por su humanismo, equidad e interés en el aprendizaje de los alumnos, con una personalidad agradable y amistosa¹. ¿Es la docencia la principal función del profesor universitario?. Al menos es el único que puede llevarla a cabo con éxito en la Universidad. Para ello tiene que dominar unas destrezas cognitivas y relacionales, entre otras ser un gran comunicador, capaz de despertar la curiosidad intelectual en los alumnos y de trabajar en equipo. Tiene que ser flexible, abierto al cambio e investigador de su propia enseñanza. ¿Principales cualidades? Preocupación constante para mejorar la docencia y para transmitir ciencia de forma pedagógica. El docente tiene que ser erudito, experto, productor de ciencia e indagador constante de la realidad. Tiene que ser una

¹ Lo más importante son los alumnos y el docente se tiene que adaptar a sus características, intereses y necesidades; y además ahora teniendo en cuenta la presente situación de la universidad en que hay que atender a una gran diversidad de auditorios (estudios de 4º ciclo, estudiantes internacionales, con discapacidades, etc.).

persona imparcial, objetiva, que promueva el rigor científico y la eficiencia por encima de los intereses de los alumnos. Es decir ha de tener las competencias intelectuales en el más alto nivel. Se le exige, pero no se le dan ni las herramientas ni los métodos para llevarlo a la práctica.

Con el nacimiento de las universidades, también surgió, en lengua vernácula la palabra “Licenciado” del latín “*licencia dōcere*”. Si bien el uso del lenguaje hace evolucionar las connotaciones de las palabras, también es cierto que estructuralmente parece que existen algunos aspectos anclados en el pasado. Expliquémonos: actualmente en España existe una legislación clara respecto a las personas que deben impartir los estudios de Primaria. Se contempla una amplia gama de habilidades, por parte del profesor, pedagógicas y didácticas. Si pensamos en Secundaria disminuye la exigencia pero sigue existiendo y estamos en un período de transición en el que la exigencia ha ido “*in crescendo*”.

¿Y en la Universidad?. Supongamos un caso típico de un estudiante con un buen rendimiento académico que al finalizar los estudios consigue una beca para realizar la Tesis Doctoral. Habitualmente, desde bien pronto colaborará en las clases de prácticas, irá siendo contratado cada vez con mayor vinculación y llegará un momento (si llega) en el que se convocará “su” plaza en la que se valorará, fundamentalmente, su capacidad investigadora. Nadie, a lo largo de este proceso, le ha exigido que intente aprender a enseñar, nadie le ha dicho que existen diversos planteamientos para impartir las clases, que se pueden conjugar diversas técnicas. Todos hemos imitado a aquellos profesores que han tenido una mayor resonancia en nuestras propias vidas, por diversos motivos. Y también hemos intentado huir de aquellas actitudes que a nosotros nos distanciaban de aprender. Y el proceso de formación pedagógica acaba aquí: imitación.

Y por último, el profesor ha de ser un buen gestor, lo cual también conlleva tiempo. ¿Cómo se aprende? Con la experiencia y con el comenzar y recomenzar.

Centrándonos en el tema que nos ocupa, la formación pedagógica, lo que no se puede pretender es seguir haciendo las cosas de la misma manera y esperar que los resultados sean los óptimos, teniendo en cuenta el giro producido en los alumnos². Ha de existir un cambio profundo en la manera de enseñar, que afecta a los objetivos, respondiendo a la pregunta: ¿Qué competencias se esperan de un graduado de nuestras Universidades?. Se ha de tener en cuenta la rápida obsolescencia del conocimiento y que actualmente no es una inversión para toda la vida, ya que se va evolucionando hacia la cultura de la formación continua (Bará (1999)).

Por tanto, es urgente que la Universidad promueva la formación didáctica de sus propios profesores, haciéndoles dar paulatinamente el giro del rol del profesor/transmisor de conocimientos (en el que el estudiante es un sujeto pasivo) al de profesor “director” (ni actor ni espectador), dando mayor

² Moverse es arriesgado, pero pararse es garantía de equivocarse

protagonismo y responsabilidad al estudiante en su proceso de aprendizaje, capacitando para la formación continua.

El Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), en su nueva andadura (desde Noviembre de 1997) tiene como uno de los objetivos fundamentales la formación pedagógica de los profesores de nuestra propia Universidad, intentando cubrir los aspectos que se le exige al profesor pero para los cuales no se le dan herramientas. Inicialmente se desarrollaron una serie de cursos/taller que cubrían aquellas expectativas mayormente manifestadas por los interesados en asistir³. Al final del curso 98-99 nos planteamos el diseño de un plan de formación dirigido a los profesores de reciente incorporación a la actividad docente. En este artículo se describe este plan de formación inicial, que denominamos de forma abreviada ProFI, y se hace una valoración de los primeros resultados, a partir de los cuales se proponen algunos cambios que pretenden mejorar el rendimiento del programa.

2 El Programa de Formación Inicial (ProFI)

2.1 Características generales

El ProFI tiene tres características que merecen ser destacadas:

a) Se basa en un modelo teórico que explica la evolución del profesor como docente

Nyquist y Sprague (1998) proponen un modelo que describe la naturaleza de los cambios que tienen lugar, a lo largo del tiempo, en la visión que el profesor tiene de su actuación docente, especialmente en el periodo inicial de su carrera. Según este modelo, el profesor atraviesa tres etapas:

Etapa 1: Preocupación por si mismo y por su dominio de la materia a impartir (¿Seré aceptado por los alumnos?, ¿Qué debo explicar?)

Etapa 2: Preocupación por los métodos docentes (¿Cómo debo explicar?)

Etapa 3: Preocupación por el aprendizaje (¿Por qué no han aprendido más mis alumnos?, ¿Qué puedo hacer para mejorar el aprendizaje?)

Este modelo informa de cuáles pueden ser las necesidades de formación de un profesor a medida que va desarrollando su actividad docente. Así por ejemplo, un curso sobre teoría del aprendizaje podría resultar poco eficaz para un profesor que está en ese momento preocupado por cómo mejorar sus clases expositivas (etapa 2 del proceso de desarrollo).

El ProFI se ha organizado en base al esquema de Nyquist y Sprague. En particular, el programa tiene dos fases, que se extienden a lo largo de dos años

³ La incidencia era inferior al 10% del total de profesores

y medio. La primera fase, que denominamos *El Proceso de la Enseñanza*, se corresponde con las dos primeras etapas del esquema de Nyquist y Sprague (especialmente con la etapa 2), y tiene por objetivo satisfacer la primera inquietud del profesor novel: conseguir que su actuación en clase sea eficaz y satisfactoria, tanto para sus alumnos como para él. Para ello, esta fase del programa pretende desarrollar las habilidades típicas que se esperan en un buen profesor (capacidad de comunicación, uso eficiente de preguntas en clase, claridad y orden en las explicaciones, etc.). La cuestión de la preocupación por el dominio de la materia a impartir, que aparece en la etapa 1 del esquema de evolución del profesor, no se aborda en el ProFI puesto que se entiende que el profesor debe resolver este problema en el seno del departamento.

La segunda fase, que denominamos *El Proceso del Aprendizaje*, se corresponde con la tercera etapa del esquema de Nyquist y Sprague, y pretende que el profesor adopte una perspectiva crítica sobre su actuación docente, estimulando la reflexión profunda sobre lo que significa el proceso de aprender y abriendo nuevos horizontes sobre su papel en ese proceso (fundamentos psicológicos, alternativas a las clases expositivas, evaluación formativa, etc.).

b) La introducción de mejoras en la propia actuación docente forma parte integral del programa

Cómo es lógico, una parte importante del programa de formación corresponde a los cursos impartidos por profesores expertos en las diferentes materias a tratar. No obstante, el objetivo fundamental del programa de formación es que los profesores inscritos (a los que nos referiremos a partir de ahora como participantes) introduzcan mejoras en su propia actuación docente. Por ello, la aplicación de las técnicas, métodos y estrategias vistas en los cursos forma parte integral del programa de formación. Esto justifica que el ProFI se prolongue durante dos años y medio.

Este planteamiento se ilustra en la figura 1, que muestra cómo se organiza el programa a lo largo de los dos años y medio de duración. Los cuadros de la figura representan los cursos (que se describirán con detalle más adelante), agrupados en dos fases, tal y como se ha descrito antes. Los cursos se imparten en los periodos no lectivos, para facilitar la asistencia de los participantes. Esos períodos de cursos van desde el 15 de enero al 15 de febrero y desde el 15 de junio al 15 de julio de cada año (cada una de las cinco franjas horizontales de la figura 1 corresponde a un período cursos).

En el ProFI distinguimos dos tipos de cursos: informativos y de aplicación. La mayor parte de los cursos son de tipo aplicación. En un curso de este tipo, durante el cuatrimestre lectivo que sigue a la impartición del curso, los participantes deben poner en práctica, en su propia actuación docente, algunas de las técnicas, métodos, etc. que se han visto. Al finalizar el cuatrimestre, se hace una “puesta en común” de los resultados y se valora la experiencia. Los cursos de aplicación se muestran en la figura 1 mediante dos cuadros con el mismo nombre (el nombre del curso), que representan las sesiones de impartición del curso y de balance de la experiencia, unidos por una flecha que

representa el trabajo a realizar durante el cuatrimestre lectivo. El número de horas que aparece en cada cuadro indica el tiempo dedicado a las sesiones, al que hay que añadir el tiempo para el desarrollo de las actividades durante el cuatrimestre.

Además de los cursos de aplicación, el ProFI tiene algunos cursos informativos (que no tienen flecha en la figura 1), cuyo objetivo es proporcionar información a los participantes y aumentar su perspectiva acerca de la profesión.

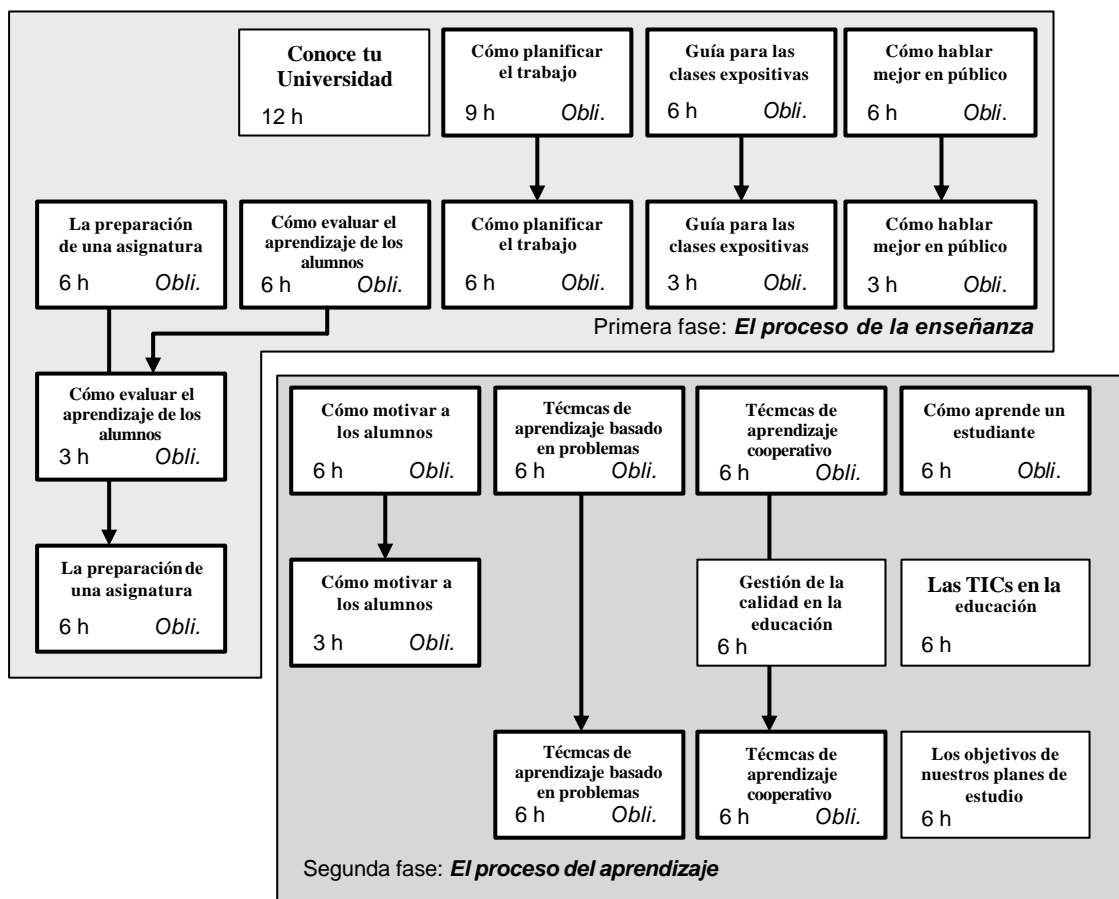


Figura 1: Esquema organizativo del ProFI. La palabra *Obli.* indica que el curso es obligatorio a efectos de obtención del certificado final del programa.

c) Se fomenta el intercambio de experiencias entre los participantes

Los participantes en el ProFI cuentan con una base, de experiencia personal y ajena, que supone un bagaje tanto o más importante que lo que se pueda recibir de personas expertas pero ajenas a la UPC. Por ello, el programa pretende que se beneficien de esta experiencia. Al impartir docencia en un contexto común, los participante tienen problemas similares y pueden compartir las soluciones.

La mayor parte de las actividades a desarrollar durante el periodo lectivo se hacen en grupo. Estas actividades se intensifican al final de cuatrimestre, porque en ese periodo se realizan varias reuniones para facilitar el intercambio de experiencias correspondientes a las actividades desarrolladas durante el

cuatrimestre. Las actividades en grupo se benefician en gran medida del conocimiento mutuo que aumenta a medida que avanza el programa, gracias al hecho de que los participantes en el ProFI coinciden en la mayoría de los cursos.

Por otra parte es importante remarcar el hecho de que los intercambios suponen un “espacio de lugar y tiempo” destinado a la autoreflexión de la labor docente y la aplicación discente (la sociedad actual no fomenta esta tarea de autoreflexión, imprescindible para emprender labores de mejora).

2.2 Detalles del programa

Describimos a continuación algunos detalles de los cursos y actividades del ProFI. La descripción es detallada en el caso de la primera fase del programa, puesto que el proceso de implantación está más avanzado.

2.2.1 Primera fase: El Proceso de la Enseñanza

Los cursos y actividades de la primera fase tienen por objetivo que los participantes incorporen técnicas, métodos y estrategias que permitan que su actuación como profesor dentro y fuera del aula sea más satisfactoria, tanto para ellos como para sus alumnos.

La fase se inicia con cuatro cursos que se imparten durante el primer período no lectivo (ver figura 1). A continuación describimos los cursos así como las actividades propuestas en cada uno de ellos.

Conoce tu Universidad (12 horas)

El curso ofrece información sobre el contexto institucional de la UPC, con especial énfasis en los aspectos relativos a la carrera profesional del profesor y en los servicios que ofrece la Universidad para facilitar el desarrollo de esta carrera. En la impartición de este curso se han involucrado fuertemente personas de relevancia en la organización (vicerrectores, directores de unidades de servicio a los profesores, etc.). Es un curso informativo y, por tanto, no se proponen actividades a desarrollar durante el cuatrimestre.

Cómo planificar el trabajo (9 + 6 horas)

En este curso se describen los factores que dificultan el uso eficiente del tiempo y se proponen técnicas que facilitan una mejora en la organización personal. El curso también trata la cuestión de la prevención, detección y el control de situaciones de estrés. Las actividades propuestas en este curso de aplicación son:

Análisis de la propia actividad

En esta actividad, los participantes identifican los temas principales que constituyen su trabajo habitual, y hacen una estimación del tiempo que dedican y del que deberían dedicar a cada uno de ellos. Después, realizan un muestreo de su actividad diaria durante un periodo de tiempo y contrastan los datos obtenidos con las expectativas iniciales, identificando en este análisis los aspectos a mejorar en la organización del tiempo.

Identificación y tratamiento de situaciones conflictivas

Los participantes deben identificar alguna situación problemática (que pueda motivar una situación de estrés) y analizar las características de esta situación. Deben poner en práctica algunas estrategias para abordar la situación: técnicas de relajación, técnicas de comportamiento asertivo (se recomienda aquí la lectura del libro de M.J. Smith (1977)), etc.

Guía para las clases expositivas (6 + 3 horas)

En el curso se identifican aspectos problemáticos en las clases de los participantes y se consideran y discuten posibles soluciones a tales problemas. Se hace un énfasis especial en las estrategias que fomenten la participación de los alumnos en clase. Las actividades propuestas son:

Participación en el Programa de Observación de Profesores (ProPICE)

El ProPICE es un programa en el que los participantes se organizan en grupos para observarse mutuamente en clase y sacar conclusiones sobre aspectos a mejorar. Aunque la sesión de discusión sobre la experiencia se realiza al final del cuatrimestre lectivo, la actividad se prolonga a lo largo de al menos dos cuatrimestres de forma que sea posible repetir las observaciones y determinar si se han producido mejoras. El ProPICE se basa en el trabajo realizado por Barceló, Cortés, Fernández, García, Morancho y Valero-García (2000).

Filmación de clases

Esta actividad, que complementa la anterior, consiste en filmar en vídeo una clase y discutir en grupo los aspectos positivos y los aspectos mejorables de la actuación del profesor.

Experimentación de una estrategia de aprendizaje activo

Los participantes deben experimentar en alguna de sus clases durante el cuatrimestre alguna técnica alternativa a la lección magistral, que propicie el aprendizaje activo de los estudiantes en clase.

Cómo hablar mejor en público (6 + 3 horas)

Es este curso se describen estrategias para la comunicación oral eficiente (uso de la mirada, la voz y el lenguaje corporal, etc.), y estrategias para la organización del discurso (el guión, la introducción, las conclusiones, etc.). El curso comparte dos actividades con el anterior (la participación en el programa de observación de clases y la filmación y análisis de una clase). Además, también se propone la siguiente actividad:

Experimentación de estrategias para mejorar la exposición oral

La actividad consiste en experimentar alguna fórmula introductoria para iniciar el discurso y usar una analogía para explicar un concepto especialmente complejo para los alumnos.

En el siguiente período no lectivo, además de las reuniones de discusión de las experiencias anteriores, se imparten dos nuevos cursos:

Cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos (6 + 3 horas)

El curso pretende ampliar la perspectiva de lo que significa evaluar, y ofrece una gama de métodos de evaluación a los participantes. Se hace especial énfasis en la evaluación formativa tanto del aprendizaje de los alumnos como del proceso de la enseñanza que el profesor ha planificado (un material importante del curso es el libro de T. A. Angelo y K. P. Cross (1993)). La actividad propuesta en este curso es:

Experimentación de alguna nueva estrategia de evaluación

Los participantes deben incorporar algún experimento de evaluación, preferentemente formativa, en sus propias clases.

La preparación de una asignatura (6 + 6 horas)

En este curso se describen los pasos a seguir en la preparación de una asignatura, con un hincapié especial en la redacción de los objetivos formativos, y en la adecuación de los métodos docentes y de evaluación a los objetivos formulados. La actividad propuesta en este curso es:

Elaborar los documentos de planificación de la propia asignatura

Esta actividad consiste en elaborar, para el caso de la propia asignatura, tres documentos que constituyen el resultado de la planificación de una asignatura tal y como propone R. Prégrent (1990). Los tres documentos son: el programa del curso, el plan del curso y el plan de cada hora de clase. Se trata de una actividad ambiciosa que se prolonga durante un año.

2.2.2 La segunda fase: El Proceso del Aprendizaje

La segunda fase del ProFI pretende centrar la atención de los participantes en el proceso del aprendizaje, y abrir nuevas perspectivas sobre su papel como profesores en ese proceso, más allá del de transmisores eficaces de información.

Esta segunda etapa no se ha implementado todavía. Por eso, sólo indicamos aquí los títulos de los cursos que se prevén para esta etapa:

Cómo motivar a los alumnos (6 + 3 horas)

Cómo aprende un estudiante (6 horas)

Técnicas de aprendizaje basado en problemas (6 +6 horas)

Técnicas de aprendizaje cooperativo (6 + 6 horas)

Gestión de la calidad en la educación (6 horas)

Las tecnologías de la información y comunicaciones en la educación (6 horas)

Los objetivos de nuestros planes de estudio (6 horas)

3 Evaluación del ProFI

Hasta el momento, sólo se ha desarrollado el primero de los dos años y medio de duración del ProFI. No puede realizarse todavía, por tanto, una evaluación del programa en profundidad. En esta sección aportamos algunos datos obtenidos y describimos algunos aspectos del plan de evaluación que se desea implantar en el futuro.

La evaluación del programa de formación puede plantearse a tres niveles diferentes:

- a) Grado de seguimiento del programa
- b) Nivel de satisfacción de los participantes
- c) Impacto del programa en la actuación docente de los participantes

Consideremos a continuación cada uno de esos niveles.

3.1 Grado de seguimiento del programa

De los 71 profesores de dedicación completa a los que se dirigió la oferta del ProFI (profesores que habían ingresado en la UPC desde el curso 96/97), se inscribieron 34, lo cual supone un 48 %. Este hecho nos demostraba el alto grado de interés de las nuevas generaciones que ingresan en la UPC en su formación pedagógica, aún cuando no pudo ofrecérseles ninguna garantía de que este esfuerzo de formación venga acompañado de algún tipo de reconocimiento institucional.

La procedencia, tanto por Departamentos como por Escuelas (en las que impartían las clases) es variada y no existen elementos a destacar (hay gente de 14 Departamentos, de los 38 existentes, y de 10 de las 16 Escuelas; pero se ha de tener en cuenta que no de todos los Departamentos y Escuelas se ha contratado gente últimamente). Como dato significativo cabe destacar que de una Escuela adscrita a la UPC, en periodo de incorporación plena, se matricularon 8 personas (incluso nos llegamos a plantear la posible edición de programa en las propias instalaciones de la Escuela). La media de edad de los participantes es de 30 años y mayoritariamente no han terminado la Tesis, con lo cual deben dedicar un porcentaje elevado de tiempo a la investigación.

De los 34 profesores inscritos inicialmente, 8 no pudieron seguir los cursos y actividades del programa por incompatibilidades horarias, y decidieron incorporarse en ediciones posteriores.

De los 26 que han seguido el Programa, la mitad ha asistido regularmente a las sesiones de los cursos, mientras la otra mitad ha presentado algún problema de asistencia, sobre todo a los cursos y reuniones que se han desarrollado en el mes de junio.

Finalmente, el nivel de seguimiento de las actividades a desarrollar durante el cuatrimestre ha sido bajo en general, especialmente en aquellas que han requerido la elaboración de un documento como memoria de la actividad.

3.2 Nivel de satisfacción de los participantes

Para valorar el grado de satisfacción se pasaron, al final de cada uno de los tres cursos de tipo aplicación ya finalizados, encuestas a todos los participantes, pidiéndoles su opinión sobre diferentes aspectos de los cursos. En la tabla siguiente se muestran los resultados obtenidos en la pregunta *¿Ha mejorado este curso tu formación como docente?*. El valor numérico que se da hay que situarlo en una escala entre 1 y 5.

Curso	Valoración
Guia para las clases expositivas	4.18
Cómo hablar mejor en público	4.40
Como planificar el trabajo	4.00

Por otra parte, se ha entrevistado a la mayoría de los participantes que han tenido un seguimiento alto o medio de los cursos del programa. Las conclusiones de estas entrevistas son las siguientes:

- Los temas de los cursos son interesantes
- Las actividades propuestas son atractivas
- El programa está teniendo un impacto importante en la forma de concebir la docencia pero todavía no en la propia actuación docente de los participantes
- El aspecto más valorado es la oportunidad de discutir con compañeros las experiencias docentes, bajo la supervisión de un profesor experto
- Se echa en falta un mayor seguimiento de las actividades del cuatrimestre, por parte de los organizadores del programa (lo cual puede explicar, en parte, el bajo seguimiento de las actividades)
- La densidad del programa (cursos y reuniones) en los periodos no lectivos (enero-febrero y junio-julio) es elevada

3.3 Impacto del programa en la actuación docente de los participantes

Tal y como se ha comentado antes, los participantes entrevistados reconocen que el programa está teniendo un impacto al menos en su forma de concebir la docencia. No obstante, consideramos que es muy importante llevar a cabo una evaluación más rigurosa y formal del impacto del programa de formación en los participantes. Aunque todavía es pronto para aportar datos específicos y completos, si queremos apuntar algunas ideas a partir de las cuales se desarrollará un plan de evaluación.

La primera fase del ProFI debe tener un impacto en la actuación docente tal y como ésta es vista por los alumnos. Por tanto, el impacto positivo debe reflejarse en una mejora en los resultados que obtienen los profesores en las

encuestas que rellenan sus estudiantes al final del curso, en las que típicamente se valora la actuación docente del profesor, los aspectos organizativos del curso, el material, etc. Un cuestionario adecuado para esta evaluación es el SEEQ (Student Evaluation of Educational Quality), propuesto por H.W. Marsh (1982) y muy utilizado en el contexto internacional. El SEEQ, tras una pequeña adaptación al contexto local, tiene 37 preguntas cerradas, agrupadas en 10 bloques que abarcan aspectos variados como el entusiasmo del profesor, la organización del curso, la evaluación, la carga de trabajo, la interacción entre profesor y alumnos, etc. La idea es tomar datos mediante el cuestionario SEEQ antes, durante y al final de la primera fase, y analizar si existe una mejora significativa.

En el caso de la segunda fase del ProFI, su impacto debería traducirse en una diversificación en las estrategias docentes del profesor, como respuesta a su creciente preocupación por mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante. Un instrumento que puede ser útil para medir este tipo de cambios es el cuestionario ATI (Approaches to Teaching Inventory), propuesto por Trigwell, Prosser y Taylor (1994), que permite determinar si el profesor tiene una visión de su docencia centrada en el proceso de enseñanza o centrada en el proceso del aprendizaje (esta segunda visión de la docencia es la que persigue el ProFI). Otro cuestionario útil es el TMI (Teaching Methods Inventory), (Gilbert y Gibbs (1998)) que mide el repertorio de métodos docentes del profesor. Tal y como se ha indicado antes, el impacto positivo del ProFI en la formación del profesor debería traducirse en un amplio repertorio de métodos docentes.

4 Conclusiones y trabajo futuro

Tras el primer año de implantación, la valoración de la marcha del programa es positiva, tanto por la opinión de los participantes como de las personas que están colaborando en su organización. No obstante, se han identificado algunos cambios a introducir en la nueva edición del programa. Estos cambios son:

Dar un mayor protagonismo a las actividades a realizar durante los períodos lectivos

En la primera edición del programa, el protagonismo ha recaído sobre los cursos, y las actividades propuestas han tenido un seguimiento escaso. El plan para la segunda edición es llevar las actividades a primer plano. El profesor participante en el ProFI sabrá desde el primer momento cuáles son las actividades a desarrollar para alcanzar los objetivos de formación, y se le ofrecerá un plan detallado para el desarrollo de esas actividades. Los cursos seguirán siendo importantes, pero su objetivo fundamental será el soporte a la preparación y desarrollo de las actividades.

Introducir reuniones de seguimiento de actividades durante el cuatrimestre

En consonancia con la medida anterior, y con los comentarios de los participantes entrevistados (que apreciarían un mayor seguimiento de las actividades), la idea es convocar a los participantes, una o dos veces al mes, para trabajar en grupo sobre temas específicos relacionados con las

actividades a desarrollar durante el cuatrimestre. Este mecanismo puede estimular la continuidad del trabajo, facilita el seguimiento y puede descargar y hacer más eficaces las sesiones de final del curso.

Plantear los cursos con el enfoque del método del caso

Se trata de hacer que los cursos se centren más directamente en el estudio de casos representativos (que pueden ser los casos de alguno de los participantes) y en la preparación de las actividades a desarrollar.

Referencias

Angelo, T.A. y Cross, K.P, (1993) "Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers". *Jossey-Bass Publishers*, segunda edición.

Bará Temes, J (1999) "La societat de la informació i la Universitat" *Revista del Col·legi Oficial de Doctors y Llicenciats*, 107, 83-87

Barceló, J.M., Cortés, T., Fernández, A., García, J., Morancho, E., Valero-García, M. (2000) "Una experiencia de observación instruccional". En *1º Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*, pag. 73 el libro de resúmenes (el texto completo está incluido en el CD-ROM del congreso) (ver también <http://www-ice.upc.es>).

Gilbert, A. y Gibbs, G. (1998) "A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching", en *HERDSA Conference*, Auckland, New Zealand, (ver también <http://cehep.open.ac.uk/>)

Marsh, H.W. (1982) "SEEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching", *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95 (ver también <http://cehep.open.ac.uk/>)

Nyquist, J.D y Sprague, J. (1998) "Thinking developmentally about TAs". En M. Marincovich, J. Prostko y F. Stout (Eds.) *The Professional Development of Graduate TAs*. Boston, MA: Anker.

Prégent, R. (1990) "La préparation d'un curs". *Éditions de l'École Polytechnique de Montreal*. Montreal, Canadá.

Rodríguez Espinar, S. (1991) "Evaluación e innovación universitaria. Por qué y para qué". *Pedagogía Universitaria: Un repte a l'Ensenyament Superior*, 17-26

Smith, M.J. (1977) "Cuando digo no me siento culpable", *Grijalbo mondadori*.

Sotelo, I. (1997) "Grandeza y miseria del modelo alemán de Universidad", *Nueva revista*, 51, 143-173

Trigwell, K., Prosser, M, y Taylor, P. (1994) "Qualitative differences in approaches to teaching first year university science", *Higher Education*, 27, 75-84. (ver también <http://cehep.open.ac.uk/>)